

L'apprendimento organizzativo nella scuola (3)

Lauro Colangelo
Insegnante

**Come la Ricerca Azione
permette di gestire l'ambiguità,
l'incertezza e il potere nella scuola.**

Ogni organizzazione si identifica, si costituisce, a partire dal suo *nucleo tecnico* (Thompson, 1967), vale a dire, grosso modo, dalla sua attività tecnica prevalente, anche se il «*nucleo tecnico è pur sempre una rappresentazione incompleta di ciò che l'organizzazione deve fare per raggiungere i risultati desiderati*». La FIAT, semplificando un po', produce e vende automobili; ciò che succede al suo interno, o in relazione ad essa, ha quindi, in un modo o nell'altro, a che fare con la produzione e vendita di automobili. Non si può comprendere cos'è quell'organizzazione che si chiama FIAT senza aver presenti le caratteristiche del processo di produzione e vendita delle automobili.

Che cosa 'si fa', si produce, in una scuola? «*La tecnologia del settore educativo si basa su sistemi astratti di credenza circa le relazioni tra insegnanti, materiali didattici ed allievi*» (Thompson, 1967). Sembra ragionevole pensare che quello che di rilevante 'si fa' avviene, per lo più, nella dimensione generata dall'incontro tra persone che insegnano e persone che apprendono (Peticari, 1996). Ma cosa accade in questa dimensione? Si mantengono, rinnovano e creano simboli, cioè «*incarnazioni concrete di idee, atteggiamenti, giudizi, desideri o credenze*» (Geertz, 1973). Simboli che vengono imposti, scambiati, accettati, rifiutati, assimilati inconsapevolmente, ed altro ancora.

Tutto ciò che si insegna è sotto forma di simbolo: si parla, scrive, legge, calcola, disegna, suona, mentre

si è costantemente immersi in un universo simbolico; anche il comportamento, i gesti, l'inflessione della voce è interpretato a partire da un orizzonte simbolico. L'apprendimento è materializzato in simboli: le risposte che lo studente dà alle domande dell'insegnante sono interpretate come simbolo di ciò che egli ha appreso. Il valore dell'apprendimento è espresso in simboli: un certo grado di apprendimento è simboleggiato dal 5 piuttosto che dal 7.

Ciò che a scuola si fa nello spazio conversazionale costituito dall'interazione tra insegnamento e apprendimento è appunto stabilire e ristabilire, fare e disfare, insomma, *interpretare* il significato di simboli. Ma cosa caratterizza questo lavoro simbolico che rappresenta il cuore del 'processo produttivo' della scuola? In questo spazio conversazionale non solo si 'fabbricano' simboli, ma si costruisce anche, *contemporaneamente*, il contesto (Bruner, 1990) che permette a questi stessi simboli di essere dotati di significato e quindi di costituire 'apprendimento'. Bateson (1979) scrive che «*prive di contesto, le parole e le azioni non hanno alcun significato*». La mente, per interpretare qualsiasi simbolo, attiva una rete estremamente complessa di relazioni di cui non si è consapevoli e che è il frutto di una costruzione sociale durata tutta la nostra vita e forse più. Senza questa *struttura che connette* non esisterebbero simboli e quindi nemmeno apprendimento e comunicazione. Che cos'è '1492'? La somma di 874 e 618 o la data della scoperta dell'America? Il significato di '1492' non è un contenuto, ma un contenitore, il contesto, appunto, che gli è stato costruito intorno. E' questo che permette allo studente di rispondere «*L'anno della sco-*

perta dell'America» alla domanda «Cos'è 1492?». Lo studente colloca quel simbolo nel contesto che l'insegnante aveva costruito e che gli ha dato significato, *quel* significato la cui presenza l'insegnante si aspetta di veder confermata dalla risposta dello studente.

Ciò che caratterizza dunque la relazione insegnamento/apprendimento è l'istituzione di simboli e la contemporanea costruzione dei contesti che danno loro significato. Non si tratta quindi solo del passaggio di qualcosa da qualcuno a qualcun altro: «*Ci è stato insegnato a figurarci l'apprendimento come un fenomeno a due unità: l'insegnante 'ha insegnato' e lo studente (o l'animale da esperimento) 'ha appreso'. Ma questo modello lineare è stato superato nel momento in cui abbiamo appreso l'esistenza dei circuiti d'interazione cibernetici*» (Bateson, 1979). Ciò che viene 'trasferito', proprio per la sua natura simbolica, non possiede un'esistenza propria, il suo significato dipende dal contesto.

La dimensione nella quale si colloca la relazione insegnamento/apprendimento è proprio questa: non è lineare, ma circolare, anzi ricorsiva; occorre quindi passare «*da un'idea di risonanza, in cui rimangono invariati i ruoli di chi insegna e di chi apprende, a una dinamica di insegnamenti reciproci in cui le parti di insegnante e apprendista ruotano*» (Peticari, 1994). Questa reciprocità di parti non è data solamente dal fatto che lo studente 'reagisce' all'azione dell'insegnante, che c'è feedback. Sarebbe sufficiente fermarsi a questo livello se il contesto in cui avviene lo scambio simbolico fosse, tutto sommato, già costituito. Immaginiamo, ad esempio, la conversazione di due sconosciuti al ristorante. Il contesto simbolico in cui si situa la frase «*Scusi, mi potrebbe dare il sale, per cortesia?*» è, in linea di massima, già costituito, c'è già prima e consente a due sconosciuti di comprendersi nella relazione conversazionale che si è istituita.

In classe, durante una lezione, le cose vanno diversamente. Il contesto simbolico della frase «*L'America è stata scoperta nel 1492*» deve essere costituito assieme alla frase stessa. Non solo: il significato di questa frase *sta proprio* nel contesto che l'insegnante le costruisce intorno e che è 'fatto' dal materiale di informazioni, immagini, emozioni che hanno a che fare con la scoperta dell'America e che l'insegnante manipola, assieme allo studente, nella lezione. Questo materiale che è a sua volta situato in un contesto simbolico è poi ulteriormente selezionato da ciascuno studente a seconda dei propri riferimenti simbolici prevalenti. Così la sco-

perta dell'America può essere rappresentata, per l'alunno Tizio, dal «*Terra! Terra!*» gridato da Rodrigo Sanchez dall'albero della Pinta; come può essere rappresentata, per Caio, dalle favolose ricchezze che dal Nuovo Continente affluirono in Spagna. Più ampio, ricco e articolato è questo contesto, più la 'scoperta dell'America' avrà significato e sarà compresa; se il contesto manca o è 'povero', il significato sarà ridotto a nozione: qualcosa che si esaurisce nell'essere risposta ad una domanda dell'insegnante.

L'importanza del contesto nell'attribuzione di un significato è particolarmente chiara nella nozione di 'gioco linguistico' che Wittgenstein ha sviluppato (1946). Ciascun enunciato è come una 'mossa' di un gioco dotato di regole non solo linguistiche (lessico, grammatica, sintassi), ma soprattutto sociali: le abitudini comunicative di una certa 'comunità di parlanti'. I giochi linguistici sono molteplici, diversificati, in parte sovrapposti, ciascuno dotato di una sua, non sempre esplicitabile, 'razionalità'; essi determinano il significato di tutto ciò che gli esseri umani si dicono comunicando. Ma nella costruzione sociale dei significati che avviene in quei 'punti' della società nei quali si riproduce la cultura, come appunto la scuola, la condizione non è semplicemente quella di compiere mosse all'interno di un gioco. E' soprattutto, ma in una qualche misura difficilmente descrivibile, quella di costruire le regole del gioco di cui, contemporaneamente, si fanno le mosse. Tutti i fenomeni culturali sono anche uno spazio per il corrispondersi l'un l'altra delle diverse interpretazioni dei simboli nei quali questi stessi fenomeni si 'incarnano'. Non ci può essere cultura senza interpretazione, ma l'interpretazione si accompagna inevitabilmente all'incertezza, alla contraddittorietà e alla confusione (Alvesson, 1993). Ciò che è simbolico è, in quanto interpretabile, intrinsecamente ambiguo e «*i processi ambigui sono alquanto disordinati, lavorano spesso a obiettivi che si intersecano, e hanno spesso l'apparenza di essere dispersivi e poco efficaci. Questa apparente inefficacia testimonia che il processo sta lavorando, e non che sta funzionando male*» (Weick, 1979).

La confusione richiama l'immagine, usata da Weick (1976), per descrivere quanto 'si fa' nelle organizzazioni scolastiche: «*Immaginate di essere un arbitro, allenatore, giocatore o spettatore di una singolare partita di calcio: il campo ha forma circolare; le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo; i partecipanti possono entrare e uscire dal campo a piace-*

re, possono dire: "ho fatto goal" per quanto vogliono, in ogni momento e per quante volte vogliono; tutta la partita si svolge su un terreno inclinato e viene giocata come se avesse senso». L'immagine, che Weick attribuisce a March e che riecheggia l'episodio del "Croquet della Regina" in *Alice nel Paese delle Meraviglie* di Carroll, ha diversi aspetti interessanti. La singolarità dell'immagine, però, fa sì che di solito non ci si soffermi sulla cosa più importante, scritta alla fine: la partita «viene giocata come se avesse senso». Per chi sta 'dentro' il gioco, le mosse sono perfettamente dotate di senso, hanno una loro ragion d'essere, come mostra Alice mettendosi a giocare, più curiosa che disorientata, alla bizzarra partita di croquet organizzata dalla Regina di Cuori. I giochi hanno un contorno che dà significato a quanto avviene per chi vi è coinvolto, anche se «Non si può vederlo mai (il contorno), quando ci si è in mezzo» Bateson (1972). Non solo, se si potesse vedere questo *contorno*, ciò che avviene nel gioco sarebbe prevedibile, come il funzionamento di una macchina. Si tratta di un gioco le cui regole si fanno giocando, un gioco imprevedibile proprio perchè fatto fra viventi; *proprio* perchè si tratta di esseri in grado di prevedere e imparare, vale a dire *autonomi*, cioè imprevedibili, e non *automi*, cioè prevedibili in base a regole. Questa impressione di 'disordine', di 'anarchia', è il segno che ci dice che non si hanno di fronte delle macchine, ma piuttosto delle *'macchine non banali'*, cioè macchine in cui «l'output osservato una volta per un dato input molto probabilmente non resterà lo stesso anche in seguito», perchè lo *'stato interno'* di tali 'macchine', il loro modo di funzionare, cambia continuamente (Foerster, 1987). Ma questa è proprio la caratteristica di quel 'gioco' che avviene nella relazione insegnamento/apprendimento. Scrive Foerster «Al momento in cui lo studente fa il suo ingresso nel sistema scolastico, egli è una imprevedibile 'macchina non banale'. Non sappiamo quale risposta darà ad una certa domanda. Se però alla fine ottiene i risultati che il sistema si aspetta da lui, le risposte che darà alle nostre domande dovranno essere note in anticipo (...); lo studente sarà completamente prevedibile (...) Non sarà fonte di sorprese, né di problemi». Se il nucleo tecnico delle organizzazioni scolastiche, la relazione insegnamento/apprendimento, è irriducibilmente contrassegnato da questo stato di 'anarchia' pena, abbiamo visto, la trasformazione degli studenti in macchine, allora anche l'organizzazione nel suo complesso sarà, *per sua natura*, anarchica.

Cohen, March e Olson, in una ricerca (1972) che, non a caso, aveva come oggetto organizzazioni educative, chiamano «*anarchie organizzate* quelle organizzazioni che si distinguono per la problematicità delle preferenze manifestate, per la oscurità delle tecnologie impiegate e per la fluidità della partecipazione». '*Problematicità delle preferenze manifestate*' significa che l'organizzazione non è in possesso di criteri sufficientemente definiti e costanti nel tempo, con i quali orientare le proprie scelte; '*oscurità delle tecnologie impiegate*' vuol dire che non è chiara la correlazione fra mezzi utilizzati e risultati ottenuti; '*fluidità della partecipazione*' significa che tempo, energie e coinvolgimento dei partecipanti sono variabili come lo sono i partecipanti stessi. Non mi sembra qui il caso di riprendere le argomentazioni utilizzate dai tre autori per dimostrare che la scuola si trova in queste condizioni organizzative. Comunque, per valutarne l'efficacia descrittiva, è sufficiente provare a far 'circolare' all'interno della definizione alcuni problemi della scuola: la programmazione, la valutazione, la progettazione curricolare.

Ho adoperato l'espressione '*condizione organizzativa*' e non, ad esempio, '*stato di disorganizzazione*', come la definizione di queste caratteristiche potrebbe facilmente, ma frettolosamente, portare a concludere. Per la teoria organizzativa, infatti, l'indeterminazione vale a dire, semplificando un po', l'allentamento della relazione causale fra un evento e l'altro non è sinonimo di disorganizzazione, piuttosto solo segno dell'esistenza di forme di organizzazione diverse da quelle con le quali ci si rappresenta l'organizzazione stessa (cfr. la prima parte dell'articolo). Si chiama 'disordine' ciò che sta oltre il contorno dei nostri ordini (Bateson, 1972). Weick (1979) afferma in un'intervista: «*l'indeterminazione nelle organizzazioni è da comprendere, non da correggere o rimuovere*», anche se «*la gente tende a esserne spaventata, o trovare che ciò sia sgradevole*». Questo perchè l'indeterminazione entra in conflitto con le caratteristiche che, per lo più, si è portati ad attribuire ad una 'buona' organizzazione (chiarezza di ruoli e compiti, formalizzazione delle procedure, e via dicendo), che ci portano a preconcepire, ma anche a pregiudicare, la comprensione degli eventi organizzativi. Ora, l'indeterminazione sta nel cuore dei processi che si sviluppano nelle organizzazioni scolastiche (Weick, 1976): cosa c'è di più indeterminabile della relazione insegnamento/apprendimento? cosa c'è di più incerto del fatto che, come conseguenza di un insegnamento, si abbia un apprendimento?

Questa chiave interpretativa può arricchire la comprensione di alcuni problemi della scuola. L'esperienza della continuità e discontinuità, ad esempio, se riferita alla costruzione sociale dei significati, considerato che questi si costruiscono proprio in un contesto, si traduce, in fin dei conti, in un'esperienza di contestualizzazione e decontestualizzazione. Vedere le cose in questo modo come ho già scritto citando Bateson aiuta a superare la prospettiva 'lineare', artificiale e rigida, caratteristica del concetto di continuità, per l'altra prospettiva sistemica ricorsiva, 'naturale' e plasmabile, propria del concetto di contesto. In questa dimensione la discontinuità non è più vista, traumaticamente, come la *frattura* di un percorso, ma come lo stato, del tutto naturale, di *riorganizzazione* di un contesto simbolico: «*un mondo del senso, dell'organizzazione e della comunicazione non è concepibile senza discontinuità, senza soglia*» (Bateson, 1979). Ancora, l'asimmetria della relazione pedagogica, che fa la 'differenza' tra chi insegna e chi apprende, non è più pensata, in una prospettiva simbolica, come una sorta di diversità tra *chi sa* e *chi non sa*, ma come un processo di *rigenerazione* del contesto attraverso lo scambio conversazionale. Per comprendere più facilmente cos'ha a che fare tutto questo con l'organizzazione, l'apprendimento organizzativo e la ricerca/azione nella scuola, bisogna soffermarsi a considerare lo stesso campo, il rapporto insegnamento/apprendimento, in un'altra ottica: quella delle organizzazioni di servizi. La scuola viene spesso 'classificata' tra le organizzazioni di servizi ed è indubbio che essa presenta molte delle caratteristiche proprie di questo tipo d'organizzazione (Negro, 1995). Una di tali caratteristiche consiste nell'aver come nucleo tecnico il *front line*, cioè la dimensione in cui si verifica il contatto tra organizzazione e utenza, piuttosto che il *back office*, l'area nella quale viene svolto il lavoro non visibile dall'utenza. Si pensi, ad esempio, agli sportelli di una banca (il *front line*) e ai suoi uffici interni (il *back office*). Lo abbiamo già detto, la collocazione del nucleo tecnico è fondamentale per comprendere la natura dell'organizzazione. Nelle imprese di servizi in cui il nucleo tecnico si colloca prevalentemente nel *front line* «*Il servizio 'si produce' con l'utente nel momento stesso in cui quest'ultimo ne fruisce e, in ultima analisi, è l'utente che possiede i parametri di giudizio. Perciò un servizio è di qualità se risponde alle aspettative dell'utente*» (Pipan, 1996). Il servizio c'è nella corrispondenza di produzione e consumo. Non si tratta quindi di produrre prima un servizio che poi

viene fruito dal cliente, ma un servizio è tale solo nell'atto della sua, soddisfatta, fruizione da parte del cliente. Tanto che un autore (Toffler, 1980), proprio per sottolineare l'indissolubilità di questi due momenti, ha coniato il termine *prosumer* composto da *producer* (produttore) e *consumer* (cliente). Facciamo un esempio. Un ristorante non è tanto un'organizzazione in cui si cucinano cibi, ma un'organizzazione in cui si mangiano cibi cucinati. Se il cliente non è soddisfatto di ciò che mangia, fosse anche il piatto più raffinato e meglio cucinato di questo mondo, è come se un 'vero' servizio non fosse stato erogato. Tant'è che il successo di un ristorante non sta nella bravura dei cuochi, ma nella soddisfazione dei clienti. Questo, naturalmente, non significa che la soddisfazione dei commensali non abbia a che vedere con la bravura dei cuochi, ma che il successo del ristorante non è il risultato di una relazione univoca dalla prima alla seconda. Normann (1991) ha chiamato 'il momento della verità' la cosiddetta 'erogazione' del servizio: «*La maggior parte dei servizi è il risultato di atti sociali che prendono vita dal contatto diretto fra il cliente e chi opera nell'azienda (...) Quello che accade in quell'attimo non può più essere direttamente influenzato dall'azienda. Sono l'abilità, la motivazione e gli strumenti impiegati da chi rappresenta l'azienda, le aspettative e il comportamento del cliente che creeranno il processo di erogazione del servizio*». L'indissolubilità del rapporto produzione/consumo non dipende tanto dal fatto di operare nel settore dei servizi, quanto dall'elevata *componente simbolica* degli scambi che avvengono in questo settore. Prova ne è che, anche per i beni di largo consumo, «*il crescente contenuto comunicativo e immateriale*» li porta ad «*essere dei testi che si presentano agli individui principalmente per essere interpretati e il loro senso nasce proprio dal rapporto che riescono ad instaurare con gli individui. Il loro processo di produzione si conclude perciò soltanto nel momento del consumo e ne consegue che produttore e consumatore sono da considerare come due soggetti totalmente inscindibili*» (Codeluppi, 1993).

Ma sulle organizzazioni di servizi grava una maledizione, quella che ha indotto Capranico (1992) a parlare di '*compito impossibile*'. La necessità di soddisfare il cliente spinge a considerarlo sempre più nella sua individualità, nel suo essere *qui ed ora*, ma questo aumenta proporzionalmente l'incertezza che l'organizzazione deve gestire. «*(...) i problemi organizzativi delle attività di servizio sono essenzialmente caratterizzati dalla difficoltà*

di dominare i fattori di incertezza che condizionano le operazioni di gestione» (Pennarola, 1993). Ancora Capranico (1991) osserva: «chiedere ad una persona di svolgere un ruolo, di conseguire dei risultati, senza descrivergli con chiarezza e precisione di che cosa si tratta è come invitare uno a giocare una partita senza dirgli a che gioco è invitato»; ci sono giochi, insomma, più incerti di tutti gli altri, quelli, come ho scritto prima, che costruiscono le proprie regole nel momento stesso in cui si gioca. Le organizzazioni di servizi si collocano proprio in questa dimensione.

Diverso, per restare all'esempio del ristorante, è pensare al cliente come a 'qualcuno che ha appetito e vuole mangiare', oppure come a 'qualcuno che forse preferisce i primi piatti ai secondi', oppure 'qualcuno che forse preferisce la bistecca al sangue piuttosto che ben cotta', e via di questo passo ... E se il cliente si chiamasse Edoardo Raspelli, e la sua soddisfazione o insoddisfazione prendesse la forma di un articolo su La Stampa? «L'idea di servizio fornisce un'ipotesi di lavoro e un nuovo modello di interpretazione dell'esperienza organizzativa e sottrae i principi della qualità totale a una fissità originaria, per restituirli alla prassi organizzativa, nella quale la qualità può essere realizzata solo nella puntualità dell'istante, del molteplice, del frammentarsi di ogni esperienza» (Varchetta, 1992) Quando la qualità consiste nella soddisfazione del cliente, quest'ultimo non può che essere considerato nella sua individualità; non quindi come 'tipo' costruito attraverso una ricerca di marketing, ma come una particolare persona in carne ed ossa. Per ritornare un momento alla scuola, la *differenziazione dell'insegnamento*, di cui si parla spesso, è la trasposizione, nel mondo dell'educazione, di questa specie di strada obbligata. Cerchiamo di riassumere con quanto scrive Senge (1990), uno dei maggiori studiosi di apprendimento organizzativo: «le attività dei servizi non producono una 'cosa' la cui qualità possa essere misurata, soppesata e verificata. La qualità è determinata da transazioni individuali fra 'addetto al servizio' e clienti (...) La qualità del servizio è intrinsecamente soggettiva e personale. Dipende dal rapporto fra addetto al servizio e cliente. (...) Dipende dal fatto che le aspettative del cliente siano soddisfatte, aspettative che possono non essere né chiare né apprezzate reciprocamente tanto dall'addetto quanto dal cliente».

L'incertezza, l'ho già detto, sale a livelli sempre più difficilmente controllabili. Naturalmente, le organizzazioni di servizi hanno sviluppato diverse strate-

gie, anche molto complesse, per gestire questa incertezza di fondo, ma, questo è fondamentale, per gestirla, non per eliminarla, visto che è connaturata al rapporto stesso con il cliente. C'è anche, però, qualche volta, la tentazione di *dislocare* l'incertezza, di porla 'fuori' dell'organizzazione, considerando come nucleo tecnico il *back office* piuttosto che il *front line*. Come dire: i cuochi sono abilissimi, cucinano piatti prelibati, non hanno quindi colpa se gli avventori non apprezzano. E' un atteggiamento frequente, che ha fatto nascere in campo medico battute come: «L'operazione è perfettamente riuscita, malauguratamente il paziente è deceduto», o in campo teatrale: «La commedia fu un grosso successo. Purtroppo il pubblico fu un grosso fallimento».

Anche la scuola non è immune da tale tentazione: «Ho tenuto una lezione talmente bella che i miei studenti non hanno capito nulla». Romei, ad esempio, sostiene che «Compito, e responsabilità, degli insegnanti e della scuola è insegnare bene» (1995) e che approcci «centrati sugli apprendimenti (...) non consentono di identificare in modo pertinente la responsabilità specifica della scuola e degli operatori scolastici» (1997), perché «gli insegnanti e le strutture scolastiche sono direttamente responsabili non tanto dell'apprendimento degli studenti, che non dipende solo da loro, ma soprattutto e pienamente della qualità intrinseca del servizio offerto alla loro fruizione» (Romei, 1990; ma anche in 1993, 1991 e 1995). Invece, grazie ad una «definizione della identità istituzionale sulla base del meccanismo di inclusione/esclusione applicato alla individuazione dei compiti specifici» e quelli della scuola sono imperniati sull'«insegnamento come servizio professionale» si può definire «l'appropriatezza dei comportamenti (dell'insegnante) e delle sue prestazioni professionali» (Romei, 1997). Questa posizione, che esprime la preoccupazione di governo del sistema e di rendicontabilità dei risultati tipica della cultura manageriale (Alvesson, 1993), rimuove l'incertezza propria della relazione insegnamento/apprendimento. Da una parte, si attribuisce la fonte dell'incertezza ad un termine di questa relazione, lo studente che apprende, piuttosto che alla relazione stessa. Dall'altra si cerca di legittimare socialmente l'azione della scuola attraverso una maggiore misurabilità delle performances degli insegnanti che dovrebbero «lavorare per costruire indicatori che definiscano le caratteristiche del servizio scolastico relativamente, ad esempio, ai contenuti (...); alle modalità operative (...); ai co-

sti (...)» (Romei, 1995). Ma questo è proprio voler «*sembrare belli senza esserlo*», come scrive Senge; infatti, «*poichè la qualità del servizio è intangibile, vi è la forte tendenza a gestire le attività dei servizi concentrandosi su ciò che è più tangibile (...), su ciò che si può facilmente misurare*», ma questo porta ad avere «*indicatori del rendimento misurabile che sono accettabili, eppure non garantiscono un servizio di qualità*» (Senge, 1990). Le conseguenze, nella scuola, sono già state osservate da Schön (1983), altro studioso di apprendimento organizzativo e particolarmente attento alla metodologia della ricerca/azione: gli insegnanti «*imparano ad ottimizzare le misure di controllo delle proprie prestazioni, sforzandosi di soddisfare gli standard loro imposti, senza preoccuparsi molto se i loro studenti stiano imparando o meno*». E gli studenti imparano a conformarsi a questi standard, mettendo in mostra comportamenti ad essi coerenti, che però 'mimetizzano' i reali processi di apprendimento.

Se l'attività del nucleo tecnico della scuola è caratterizzata dalla contemporaneità della produzione di contenuto e contenente, testo e contesto, mosse e regole; «*se*» produzione e consumo non sono distinguibili; «*se*» la relazione insegnamento/apprendimento è inscindibile; se l'incertezza è ineliminabilmente connessa alla qualità; «*allora*» i processi di apprendimento organizzativo non sono distinguibili dal lavoro stesso e ne riflettono i caratteri. «*In buona sostanza*», dice Senge (1990) «*in un'attività dei servizi non è possibile valutare la capacità separatamente dalla qualità*»; ciò significa che le competenze diffuse nell'organizzazione si determinano solo nel momento della soddisfazione del cliente, che è poi quello dove si produce qualità. Una persona può possedere le competenze necessarie per assemblare i pezzi di un motore anche prima di farlo materialmente. Questo perchè l'assemblaggio di un motore a partire dalle sue componenti è un processo in gran parte prevedibile, basato su un insieme di istruzioni, di regole. Invece, se una persona ha competenze in matematica, queste sono le competenze di un matematico, non di un insegnante di matematica; le competenze dell'insegnante di matematica esistono solo nella pratica dell'insegnamento. Esse ci sono nella misura in cui gli studenti apprendono: pensare, parlare, scrivere di matematica, tutte cose che quella persona che sta in classe fa, diventano il servizio di insegnare matematica solo nella misura in cui gli studenti apprendono la matematica. Le regole per la produzione di un servizio si istituiscono nel rap-

porto con il cliente, ma visto che questo è tanto più soddisfatto quanto più il servizio corrisponde alle sue personali esigenze, ne viene che nei servizi più che di regole si dovrebbe parlare di una serie indeterminabile di eccezioni. In questa logica di azione le competenze si dispiegano secondo modalità particolari molto simili a quelle che si osservano nella gestione di eventi critici eccezionali (Lanzara, 1993; March, 1991) per loro natura imprevedibili e irripetibili. Tra l'altro, proprio la contraddittorietà dell'esperienza tra la quotidianità del servizio e la sua imprevedibilità e irripetibilità, in apparenza si fanno tutti i giorni le stesse cose, in realtà è come se fossero ognivolta cose nuove, è una delle fonti maggiori di incertezza, e di stress, per chi lavora.

In questa prospettiva anche i processi di accumulazione delle competenze, di apprendimento organizzativo, sono fortemente legati alla pratica lavorativa. Letteralmente, si impara facendo. La formazione del personale non può quindi essere vista come un momento precedente il lavoro, con il fine di costituire delle competenze che poi potranno essere impiegate nell'attività lavorativa. Se ci sono competenze e di che tipo siano, lo si può vedere veramente solo nel 'momento della verità', nel momento in cui, nella scuola, si realizza, oppure no, quella particolare corrispondenza fra persone che può far dire: «*si è insegnato e si è appreso*». Allora, poter riflettere su ciò che si fa è indispensabile per comprendere le proprie competenze, mantenerle e arricchirle. Ma questo è proprio il campo privilegiato della ricerca/azione.

A questo punto, lo si sarà notato, i termini più importanti delle prime due parti dell'articolo, Ecole Valdôtaine n° 37 e 39, si sono ripresentati: incertezza, apprendimento organizzativo, indeterminazione, attività simbolica, regole e, in ultimo, ricerca/azione. Si sono ripresentati reinquadrati; almeno questa era l'intenzione nel campo delle organizzazioni scolastiche in generale e, in particolare, nell'area della loro attività principale: uno spazio in cui delle persone conversano, costruendo la corrispondenza insegnamento/apprendimento. Abbiamo, in particolare, anche visto che la ricerca/azione come la si è descritta nella seconda parte dell'articolo si presta a gestire l'indeterminazione propria della relazione tra insegnamento e apprendimento, relazione che delimita l'orizzonte entro il quale viene attribuito un senso agli accadimenti delle organizzazioni scolastiche. L'indeterminazione che, in ultima analisi, è, allo stesso tempo, oggetto e strumento dell'apprendimento organizzativo della scuola.